

Fend, Helmut

## **Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher im sozialhistorischen Wandel**

*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [Hrsg.]: Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn : Köllen 1989, S. 42-66*



### **Quellenangabe/ Reference:**

Fend, Helmut: Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher im sozialhistorischen Wandel - In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [Hrsg.]: Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben? Bonn : Köllen 1989, S. 42-66 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15451 - DOI: 10.25656/01:1545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15451>

<https://doi.org/10.25656/01:1545>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## 2.     Bildungskonzepte und Lebensfelder Jugendlicher        im sozialhistorischen Wandel

*Helmut Fend, Zürich*

Die Frage, „Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?“, verbindet zwei Aufgaben von beträchtlichem Anspruch. Im Kern geht es um die theoretische und empirische Entfaltung der umfassenden Frage, welche Möglichkeitsräume, welche Chancen und Belastungen, welche Verführungen und Bewährungen die gegenwärtige historische Epoche für die Entwicklung der in sie hineinwachsenden Menschen bietet und wie darauf in der Schule pädagogisch geantwortet werden soll, was unterstützungswürdig ist, wo Gegenwirkung angezeigt ist bzw. wo kompensatorische Veranstaltungen erforderlich sind. Normativ gewendet führt dies u.a. zur Perspektive, welche Persönlichkeitsstrukturen, welche Kompetenzen und Wertorientierungen für die Bewältigung der jeweiligen historischen Lebensbedingungen für den einzelnen und das Gemeinwesen fruchtbar sind. Dem großen hier angesprochenen Problem der Bedingungen des Aufwachsens heute habe ich mich in einer Überblicksarbeit (Fend 1988) gewidmet. Darauf gestützt unternehme ich den Versuch, in wenigen Grundzügen die Besonderheiten der geschichtlich-gesellschaftlichen Umwelt für Aufwachsen heute zu skizzieren.

Wie können die Besonderheiten der heutigen Bedingungen des Aufwachsens erfaßt werden? Diese Frage ist nicht trivial, denn wir neigen alle dazu, die gegenwärtigen Verhältnisse als „naturgegeben“ und als „selbstverständlich“ zu betrachten. Wissenschaftsgeschichtlich ist dieses Verhaftetsein in den Selbstverständlichkeiten des Alltäglichen erstmals durch kulturvergleichende Untersuchungen aufgebrochen worden. Besonders in den Jahren von 1930 bis 1960 hat eine intensive Reisetätigkeit zu den sogenannten „primitiven Kulturen“ eingesetzt, die nicht zuletzt vom Bemühen motiviert war, die Besonderheiten der Lebensbedingungen in den hochindustrialisierten Ländern und deren Wirkungen auf den Menschen kennenzulernen. Heute steht die Rekonstruktion der eigenen Sozial- und Kulturgeschichte im Mittelpunkt, wenn man die Besonderheiten der „modernen“ Bedingungen des Aufwachsens und ihrer Folgen verstehen möchte. In historischer Blickwendung wird somit versucht, die Einmaligkeit der gegenwärtigen Lebensbedingungen zu beschreiben und das Werden der Persönlichkeit als Abarbeitung an diesen heutigen singulären Lebensverhältnissen zu konzipieren. Insbesondere die nüchterne Betrachtung der sozialen und kulturellen Veränderungen in diesem Jahrhundert waren der Ausgangspunkt eines neuen historischen Interesses. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat aber durch neue Untersuchungsansätze selber dazu beigetragen. Erstmals sind nämlich Forschungsarbeiten aus den 50er und 60er Jahren in den 70er und 80er Jahren wiederholt worden, so daß sich soziale Wandlungsprozesse in diesem Jahrhundert systematisch beschreiben lassen. Schon die ersten Studien haben dabei dramatische Veränderungen an den Tag gebracht. Als Beispiel sei hier auf die Wiederholung der Reigrotzky-Studie verwiesen (Reigrotzky 1956), in der sich im Wandel von 1953 bis 1979 das heute bekannte Szenario ergab (s. als Dokumentation Fend 1988).

### *Allgemeiner Wertewandel*

Die Institutionsbindung an die Kirchen ist drastisch zurückgegangen — wenngleich nach unseren eigenen Untersuchungen im ländlichen Raum gerade gymnasiale weibliche Jugendliche noch in hohem Maße religiös gebunden sind. Die Freizeit- und Arbeitsorientierung hat sich unübersehbar gewandelt: Die klassische Berufsethik ist weniger wichtig, eine Gleichgewichtsethik zwischen Beruf und Freizeit — wie es Strümpel (in Noelle-Neumann & Strümpel 1984) genannt hat — hat an Bedeutung gewonnen. Objektiv sind die Freizeitmöglichkeiten sowohl vom Zeitbudget als auch von den finanziellen Ressourcen her stark gestiegen, und zwar in einem Maß — wie D. Bell (1979) meinte —, daß die von der protestantischen Askese geschaffenen hedonistisch ausgerichteten Konsummöglichkeiten die asketisch fundierten Herstellungsbedingungen dieser Lebensmöglichkeiten zerstören. Die Verwurzelung in größeren Freundes- und Bekanntenkreisen ist gestiegen — immer häufiger wird deshalb die Unwilligkeit, die Einbettung in einen Freundeskreis zu verlassen, zu einem wichtigen Mobilitätshindernis bei beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten. Die Menschen treffen sich heute häufiger, sie vertrauen sich gegenseitig mehr und sie legen auf familienübergreifende Kommunikation mehr Wert.

Die Gesprächsintensität und die gestiegene Bereitschaft zur geistigen Auseinandersetzung kommt auch in einem größeren Interesse an Politik und einer größeren Informiertheit über politische Ereignisse zum Ausdruck. Die Zurückhaltung der Nachkriegsgene-

ration hat sich sichtbar gewandelt. Zu den wohl gravierendsten Veränderungen gehören aber jene in der Sexualmoral, in der Einstellung zum ehelich gebundenen Geschlechtsverkehr, und in der Einstellung zu lebenslanger ehelicher Treue. Sie haben zusammen zu neuen Formen der Sequenzierung von Bekanntschaft, Freundschaft, Bindung und Ehe geführt, sie haben neue Formen des Zusammenlebens entstehen lassen.

### *Veränderungen in der Familie*

Besonders eindrucksvoll sind die Bilder über Veränderungen in Bedingungen des Aufwachsens, die sich durch die Schilderung der Lebensräume von Familie und Schule ergeben, in denen eben dieses Aufwachsen vorwiegend geschieht. Diese Entwicklungen sind inzwischen vielfach dokumentiert, so daß ich lediglich auf die großen Züge eingehen muß. Es ist offensichtlich: Das familiäre Binnenklima hat sich gewandelt. Die Familien sind kleiner geworden, die Kinderzahl ist gesunken und die Bedeutung des einzelnen Kindes, auch seine Relevanz für den affektiven Haushalt der Eltern, ist gestiegen. Kinder haben vor allem eine „psychologische Nutzenfunktion“ (Nauck Özel 1986) und keine ökonomische mehr. Diese psychologische Nutzenfunktion erschöpft sich in ein bis zwei Kindern. In traditionellen Gesellschaften, in denen Kinder eine ökonomische Nutzenfunktion, für die Arbeit auf dem Felde, zu Hause und für die Altersversorgung, hatten, lagen die Verhältnisse umgekehrt: mit mehr Kindern stieg der ökonomische „Ertrag“ von Kindern, die Kosten hingegen sanken. Dies erklärt vor allem die geringe Kinderzahl in unserer Gesellschaft und die hohe Kinderzahl in Gesellschaften, in denen das Gemeinwesen die Altersversorgung nur unzureichend organisiert und trägt. Mit der psychologischen Nutzenfunktion ändern sich auch die Autoritätsverhältnisse. Offene Schlafzimmer, hohe emotionale Nähe und damit auch emotionale Abhängigkeiten der Eltern von ihren Kindern erschweren überkommene Formen der sozialen Kontrolle. Mit den gewandelten Autoritätsverhältnissen hat sich auch das Eltern-Kind-Verhältnis gewandelt, es ist partnerschaftlicher, argumentativer und transparenter geworden. Eltern konzedieren mehr Freiheit, betonen mehr Selbständigkeit. Bescheidenheit und Hilfsbereitschaft treten in der Rangreihe der Erziehungsziele an die letzten Stellen.

Gleichzeitig stieg in den letzten Jahren das Ausmaß an Meinungsverschiedenheiten in Familien, die Konfliktintensität nahm zu. Mehr Kinder zeigen besonders in der Pubertät Widerstand, berichten, daß sie die Eltern manchmal schon angeschrien haben, so daß die Lebenszeit mit Kindern in zwei Phasen zu zerbrechen droht: in eine romantisierte mit Kindern und eine distanzierte mit Jugendlichen. Ab den späten 70er Jahren stieg auch der Prozentsatz der Jugendlichen, der sich von den Erziehungsformen der Eltern distanzierte, und zwar auch dann, wenn deren Eltern berichteten, die Kinder ganz anders erzogen zu haben, als sie selbst erzogen wurden.

Für denselben Zeitraum verweisen verschiedene Indikatoren darauf, daß bei größerer emotionaler Intensität die interne Stabilität der Familie nach einer sehr hohen Stabilitätsquote in den 60er Jahren problematischer geworden ist. Die Kommunikationsintensität in der Familie, der Anspruch an Gesprächspartner-Qualitäten, insbesondere von Frauen gegenüber Männern, ist in diesen Jahrzehnten gestiegen, so daß der Maßstab für eine „erfüllte Ehe“ höher gesetzt wurde. Damit ist auch die Zahl der Unbefriedigten größer geworden, insbesondere der unbefriedigten Frauen. Sie sind es vor allem, die Scheidungsanträge einreichen (zu über 70 %). Im europäischen Vergleich liegt dabei

die Bundesrepublik Deutschland mit' knapp 300 geschiedenen Ehen auf 1.000 geschlossene Bündnisse im Mittelfeld der Länder wie Belgien, Holland, Schweiz, Österreich — aber mit steigender Tendenz. Deutlich höhere Scheidungsraten (über 400 auf 1.000 Ehen) finden wir in Dänemark, Schweden, England.

### *Veränderungen im Schulwesen*

Parallel zu diesen Wandlungen müssen jene im Schulwesen erwähnt werden, das sich in den letzten Jahrzehnten ebenfalls dramatisch gewandelt hat. Es ist für mehr Jugendliche für einen längeren Zeitraum zum zentralen Lebensraum und gleichzeitig zur zentralen Instanz der Lebensplanung, zur Eröffnung oder Verschließung von Perspektiven geworden. Es reguliert über die Vergabe von Berechtigungen heute für alle Heranwachsenden den Zugang zu weiteren Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten. Damit hat es an instrumentaler Relevanz gewonnen, an normativer Regulierungskapazität — an Wertvermittlungs- und Erziehungsstärke — aber verloren.

Die Schulkultur hat sich parallel zur stärker instrumentellen Einstellung der Schülerschaft zur Schule unübersehbar gewandelt, wie schon ein einfacher Blick in Festschriften mit Klassenphotos und Lehrkörperphotos aus den letzten Jahrzehnten zeigt. Die Distanz zwischen Lehrern und Schülern ist geringer geworden, auf vielen Fotos sind Lehrer und ältere Schüler kaum mehr auseinanderzuhalten. Die Lehrerautorität beruht heute auf anderen Grundlagen als noch vor 40 Jahren. Die disziplinierenden Vorleistungen der Familien sind geringer, die Ansprüche an persönliche Behandlung größer geworden. Dies alles macht den Lehrerberuf heute nicht unbedingt einfacher.

### *Längere Wellen*

Wer nur mit der sozialhistorischen Literatur der letzten Jahre vertraut ist, der wird an dieser Stelle einwenden, daß die alleinige Konzentration auf die letzten 40 Jahre unzureichend ist, um die Besonderheiten dieses Jahrhunderts zu verstehen. Wir haben längere Wellen zu berücksichtigen, wenn wir verstehen wollen, unter welchen Bedingungen wir heute leben.

In einer solchen Langzeitperspektive müssen wir u.a. die folgenden Phänomene beachten und zu einem Bild der gegenwärtigen und früheren Lebensverhältnisse komponieren:

- Noch bis ins 19. Jahrhundert war der Tod in allen Altersphasen hoch wahrscheinlich. 50 % aller Neugeborenen erlebten das Erwachsenenalter nicht. Krieg, Pest und Hunger waren allgegenwärtige Ursachen der Dezimierung der Bevölkerung. Heute nähert sich die Überlebenskurve einer rechteckigen Form: Der Tod tritt nach einer langen Phase hoher Lebenssicherheit für den größten Teil der Bevölkerung spät und zu einem immer einheitlicher werdenden Zeitpunkt, um das 80. Lebensjahr ein.
- Heute erleben wir eine historisch einmalige Verstetigung der Lebenszeit. Das Leben ist voraussehbarer und planbarer geworden. Voraussicht, Planung und Herausfinden, was man in diesem Leben werden und sein will, werden jetzt wichtig. Die Säkularisierung macht zudem die Vertröstungen auf die Erfüllung im Jenseits unwirksam, so daß dieses irdische Leben gelingen muß. Gleichzeitig hat sich die Lebens-

zeit stark verlängert, ganz neue Lebensphasen sind möglich geworden. Frauen haben, wenn die Kinder außer Haus sind, durchschnittlich noch etwa 35 Lebensjahre vor sich.

- Das, was wir heute als Lebenslauf mit den Stadien der Berufsvorbereitung, der Berufsausübung und der nachberuflichen Phase kennen, ist selber erst im Laufe der Geschichte entstanden. Dabei hat sich die Bedeutung der einzelnen Lebensstadien fundamental gewandelt. Um nur zwei Beispiele zu nennen. Was wir heute als Jugendphase kennen, hat sich in dieser Form erst in den letzten hundert Jahren für die gesamte Bevölkerung ausgebildet. Welche Verschiebungen sich dabei vollzogen, illustriert der Sachverhalt, daß vor etwa 150 Jahren die Menarche der Mädchen bei etwa 17 Jahren lag. Die Eingliederung in den Arbeitsprozeß geschah dagegen sehr früh: mit 13 Jahren waren Mädchen und Jungen auf dem Lande voll integrierte Arbeitskräfte. Heute liegen die Verhältnisse genau umgekehrt: Die Geschlechtsreife liegt unter 13 Jahren, der Eintritt ins Arbeitsleben für große Gruppen der Jugendlichen nicht unter dem 17. Lebensjahr. Zwischen Geschlechtsreife und formellen institutionellen Partnerbindungen liegen zudem durchschnittlich etwas mehr als 10 Jahre.

Darüber hinaus haben Sozialversicherung und MOBilität den einzelnen aus den lokalen und stationären Gemeinschaften herausgeführt. Er wird auch ökonomisch vereinzelt und unabhängig, er muß keine allumfassenden unauflöslichen Beziehungen mehr eingehen, er kann sich vom alten Lebenskreis „verabschieden“, er kann Konflikte durch Weggang lösen und neue Beziehungen eingehen. Die Geschlossenheit der sozialen Räume ist — nicht zuletzt durch die neuen Verkehrsmittel und die Medien — aufgebrochen, die homogenen Zonen einheitlicher Weltanschauung haben sich aufgelöst, natürliche Einschränkungen und Frustrationen infolge ökonomischer Knappheit sind vielfach weggefallen.

- Insgesamt haben diese sozialhistorischen Wandlungen auch zu einer Neugestaltung des Lebenslaufs geführt (s. Kohli 1985). Es sind planbare Phasen von Berufsvorbereitung, Arbeitsleben und Ruhestand entstanden. Im Gefolge dieser Entwicklung hat sich auch die Lebensphase Jugend geändert — in dramatischem Ausmaß sogar in den letzten 40 Jahren. Die alte Standardisierung dessen, was jugendgemäß ist, was man in einem bestimmten Alter tun darf und tun soll, wann die Jugendphase anfängt und wann sie aufhört, ist in vielen Punkten aufgelöst worden.
- Von besonderem Gewicht sind die veränderten Formen der sozialen Kontrolle der Lebensphase Jugend. Keine Gesellschaft überläßt es dem Zufall oder der Willkür, wie ihre nOrmativen und qualifikatorischen Existenzgrundlagen an die neue Generation vermittelt werden. Besonders moderne Gesellschaften zeigen hier ein hohes Maß an Planung und Kontrolle. Welche Veränderungen lassen sich hier feststellen? Zinnecker (1987) hat diese Wandlungsprozesse prägnant zusammengefaßt. Der eine Entwicklungsstrang kommt in der Verlagerung der sozialen Kontrolle vom Arbeitsplatz auf die Schule zum Ausdruck. Waren 1953 ca. 70 % der 15-17jährigen berufstätig, so waren es 1984 noch 20 % (Zinnecker 1987, 313). Dies hat gewichtige Folgen, da der Arbeitsplatz ein völlig anderer SozialisatiOnsort als die Schule ist. Zwei Merkmale unterscheiden diese Lebensfelder: Der Arbeitsplatz ist in der Regel altersmäßig heterogen, ältere und jüngere Arbeitnehmer müssen in der Regel zu-

sammenarbeiten. In der Schule erfolgt dagegen eine Zusammenballung Gleichaltriger in altersmäßig homogenen Schulklassen. Dadurch ergeben sich für Heranwachsende neue Möglichkeiten, Gegenmacht auszuüben und alternative Normen zu etablieren. Die Altersgruppe gewinnt also als Folgephänomen der Expansion des Bildungswesens an Bedeutung.

Ein zweites Merkmal ist nicht minder wichtig. Die — oft anstrengende und physisch belastende — Tätigkeit am Arbeitsplatz übt für sich soziale Kontrolle aus. Ein schlechtes Produkt, eine unterlassene Arbeit — sie haben unmittelbar Folgen. Die Sanktionen und die Erfolgserlebnisse sind damit viel direkter als bei der langfristigen und auf formale Berechtigungen ausgerichteten Lerntätigkeit in der Schule. Hier ist die Verweigerung von „Bildungstiteln“ das zentrale Kontrollmedium. Ein zweiter Entwicklungsstrang der gewandelten sozialen Kontrolle ist ebenso wichtig, wenn man die Gefahren und Chancen des Aufwachsens unter modernen Lebensbedingungen richtig einschätzen will. Waren in den 50er Jahren die traditionellen Milieus der Kirchen, der Nachbarschaft und des Dorfes noch entscheidende sozialisierende Kontrollinstanzen, so ist deren Bedeutung heute unübersehbar zurückgegangen. An ihre Stelle sind die kommerzialisierten, freizeitbezogenen Dienstleistungen getreten, die nicht mehr personen- und ortsgebunden durch direkten Kontakt auf die Jugendlichen „einwirken“, sondern über marktvermittelte Angebote. Eine solche Kontrolle ist sehr viel vermittelter und von wirtschaftlichen Interessen gesteuert. Der jugendbezogene Zeitschriftenmarkt und insbesondere das jugendbezogene Musikangebot stehen für diese Form der indirekten sozialen Lenkung.

Eine weitere wichtige Implikation dieser geänderten Form sozialer Kontrolle durch marktorientierte Dienstleistungen darf nicht unerwähnt bleiben, da sie auf gewandelte Autoritätsverhältnisse verweist. Die person- und ortsbezogene soziale Kontrolle durch die traditionellen Milieus war durch das Senioritätsprinzip, durch die Teilung in Führende und Geführte, in Leitende und Folgende bestimmt. Das Angebot auf dem Markt hingegen steht unter dem Prinzip der Gleichheit und Freiheit: Jeder kann kaufen, was er will, falls er die nötigen finanziellen Ressourcen besitzt. Lediglich Jugendschutz und Geschäftsfähigkeit begrenzen in bestimmten Altersphasen noch den Zugang zu diesem Markt. Dies ist nun eine ganz andere Form der sozialen Kontrolle als jene, die über direkte Beziehungen zu anderen Menschen und über persönlich verkörperte Normen und Ideale erfolgt.

Auf einen vereinfachenden Nenner gebracht liegen die heutigen Verschiebungen der Kontroll- und Machtverhältnisse darin, daß das Bildungssystem wichtige und begehrte Berechtigungen und Zertifikate vorenthalten kann, deren Bedeutung die Heranwachsenden wohl sehen, die aber vor allem von den Eltern wahrgenommen werden. Sie tragen dann die motivationalen Lasten für die Aktivierung der Kinder und Jugendlichen, sie stützen vor allem die schulischen Leistungserwartungen. Die Gegenmächte entstehen in den altersgleichen Cliques, die über das Medium der Selbstdarstellung und des Lebensgenusses im Modus der Konsumangebote alternative Präferenzen und jugendliche Kulturen eigener Prägung etablieren können.

Doch auch dies sind vorerst nur Oberflächenphänomene. Um zu entdecken, was unser Jahrhundert kennzeichnet, müssen wir auf die Einmaligkeit der Kultur- und Gesellschaftsentwicklung im Okzident aufmerksam machen. Der Schritt zu M. Weber ist

dann nicht weit, der Schritt zur Analyse der Besonderheiten des modernen okzidentalen Rationalismus.

### *Moderne als Rationalität und methodisch disziplinierte Lebensführung*

Wie konnte es zu einer solchen Bildungsexpansion kommen, wie konnte die Schule für die Lebensplanung so bedeutsam werden, wie wurde die Verstetigung des Lebenslaufes möglich? Antworten auf solche Fragen kann die Rationalitäts-These von Max Weber geben. Er kam auf einem interessanten Umweg zu seinen epochemachenden Erkenntnissen: Durch einen kontrastierenden Vergleich verschiedener Kulturen und Religionen, durch den er den spezifischen okzidentalen Modus der Weltzuwendung herausgearbeitet hat. Im Gegensatz etwa zum mythologischen Denken oder zur „Systematik der Weltablehnung und Weltverneinung“ im Buddhismus steht der abendländische Mensch unter dem Auftrag der aktiven Weltbeherrschung und unter dem Auftrag der methodischen Selbstvervollkommnung zur Bewährung in diesem Leben. Neben seiner Verwurzelung im Christentum entspringt dieser Modus der Weltzuwendung jenen Entwicklungen, die zu den modernen Wissenschaften, insbesondere zu medizinischen Forschungen, die die Verstetigung und Planbarkeit des Lebenslaufes entscheidend mitgeprägt haben, zur rationalen-mathematischen Denkweise und zu den auf experimentellen Forschungen aufbauenden Technologien geführt haben. Sie alle — und viele andere hier nicht aufzählbare Strömungen — haben dazu beigetragen, den kulturellen Code der Rationalität zu entwickeln, die Menschheit aus Unwissenheit, mythologischem Denken und Aberglauben herauszuführen und die persönliche Lebensführung unter den Anspruch der disziplinierten, methodisch-rationalen Gestaltung und Vervollkommnung zu stellen.

Die wichtigste Konsequenz für die Bedingungen des Aufwachsens besteht darin, daß die Reproduktion des umfangreichen methodisch-rationalen Wissens der Weltbeherrschung und die Reproduktion der methodisch-rationalen Lebensführung und Selbstvervollkommnung den Kernbereich der angestrebten psychischen Strukturbildungen bei heranwachsenden Menschen bilden. Die psychische Entwicklung des Menschen in der Moderne steht unter dem Entwicklungsauftrag von rationaler Kompetenz, Leistung und Disziplin, Selbständigkeit und Eigenverantwortung. Er ist sehr langfristig in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen organisiert und enthält den kulturellen Code gelungener Lebensbewältigung: Tüchtigkeit in einem „Arbeitsbereich“ und Disziplin in der Lebensführung erworben zu haben. Doch all dies ist der menschlichen Psyche nicht einfach, problem- und widerstandslos aufzuprägen, ihre Eigendynamik kann diesen kulturellen Ansprüchen diametral entgegenstehen.

### *Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung in der Moderne*

Wandlungen in und zur Moderne spiegeln sich aber auch in den veränderten Beziehungen der Menschen zueinander. Imhof beschreibt diesen Weg als einen von Gemeinschaften aus Not und Tradition zu einer Gesellschaft von Einzelgängern (Imhof 1988, 294).

Menschliche Gemeinschaften waren über Jahrhunderte der einzige, aber nicht selten allzu brüchige, heute manchmal romantisierte und unvollkommene Schutz. Die Sozial-



geschichte der Armut und der „Barmherzigkeit“ legen davon ein beredtes Zeugnis ab. Dennoch boten sie die einzigen Sicherheiten des Überlebens angesichts der Permanenz von „Krieg, Pest und Hunger“ (s. Imhof 1988). Wenn das Überleben des einzelnen sichtbar vom Überleben der Gemeinschaft abhängt, sei dies ein großer bäuerlicher Hof, eine Stadt oder eine Genossenschaft, dann treten die persönlichen Ansprüche des einzelnen in den Hintergrund. Je vermittelter aber die Zusammenhänge zwischen dem Überleben eines Gemeinwesens und der persönlichen Lebensgestaltung werden, um so mehr tritt die Maximierung der eigenen Lebensmöglichkeiten in den Vordergrund. Der Vergleich von Jugendgestalten in Entwicklungsländern und in Industriestaaten macht dies auf unerwartete Weise deutlich. Einsatz für die Gemeinschaft als Lebensziel hat in westlichen Industriestaaten einen sehr geringen Stellenwert — im Gegensatz zur Einstellung von Jugendlichen in Entwicklungsländern.

Die Frage, die uns hier interessieren muß, ist die, welche Formen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung es in der Moderne gibt, wie also angesichts der Individualisierungen der Lebensplanung und Lebensoptimierung „Gemeinsamkeit“ noch möglich ist. Die Thesen zur Rationalisierung und Individualisierung in der Moderne legen nämlich nahe, ein Schwergewicht in der Individualentwicklung, in der Entfaltung der individuellen Ansprüche des Menschen zu sehen. Welche Formen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung heute bewirken die besondere Form der Sozialgenese des Menschen in der Moderne?

Wie löst sich der Mensch aus einer ich-bezogenen Lebensweise, die bei einer moralisch uneingeschränkten Selbst-Entfaltung andere Menschen nur zu Instrumenten der eigenen Bedürfnisbefriedigung und der eigenen Ziele macht? Wie lernt er, seine Interessen und Ziele mit denen anderer zu koordinieren, wie lernt er „Gemeinsamkeit“, ja sogar „Selbstlosigkeit“, die Zurückstellung der eigenen Bedürfnisse zum Wohle anderer?

J. Coleman (1987) glaubte jüngst in einem vielbeachteten Vortrag und Aufsatz beobachten zu können, daß der moderne Mensch dazu tendiere, alle Aktivitäten und Anstrengungen zu maximieren, die zu einer Steigerung der individuellen Vorzüge und Kompetenzen führen und jene Anstrengungen zu minimieren, die Investitionen in andere bedeuten, die also keinen „persönlichen Gewinn“ versprechen. „Aufopferungsvolles“ Handeln für andere als Motiv- und Handlungstyp geht nach Coleman in der Moderne kontinuierlich zurück. Kulturen der Bescheidenheit und sozialen Aufopferung sterben ab. Institutionen haben die Aufgaben der sozialen Fürsorge für Alte und Schwache, für Behinderte und Hilfsbedürftige übernommen. Auch Intimbeziehungen, eheliche Partnerschaften und Lebensgemeinschaften beruhen auf der Annahme eines „Gewinnes“ für beide Partner. Zieht ein Partner daraus keine persönliche Befriedigung mehr, dann ist dies ein legitimer Auflösungsgrund für eine Zweierbeziehung. Selbst die Elternschaft, das Leben mit Kindern, wird nach dem Gesichtspunkt des persönlichen Lebensgewinnes durch die Selbst-Erfahrung des „Kinderhabens“ definiert. Wenn diese Zeitdiagnose richtig wäre, dann wäre die Einübung von sozial verantwortlichem Verhalten in den letzten Jahrzehnten sehr brüchig geworden. Aber vielleicht haben die Prozesse der Vergemeinschaftung, des Aufbaus von Gemeinsamkeiten zwischen Menschen, der Koordination gegenseitiger Erwartungen und Wünsche, in den letzten Jahrzehnten nur eine neue Gestalt gewonnen, die uns noch nicht so vertraut ist. Möglicherweise zählen

das neue Verantwortungsbewußtsein für die Umwelt, der Einsatz für Frieden und die Probleme der Dritten Welt, die familienübergreifenden sozialen Netzwerke usw. dazu.

### *Moderne als Individualisierung*

Modernitätstheorien (z.B. Kohli 1985, 1987) neigen heute dazu, die Weltgestaltungs- und Selbstgestaltungsprinzipien der Moderne in einen noch umfassenderen sozialhistorischen Entwicklungsprozeß einzubetten: den der Individualisierung. Damit ist eine zivilisationsgeschichtliche Entwicklung gemeint, die in den letzten Jahrzehnten einen Höhepunkt erreicht hat und in deren Gefolge das Individuum zur zentralen und verantwortlichen Instanz der Lebensgestaltung geworden ist. Das „Projekt Leben“ wird zum zentralen Bezugspunkt der eigenen Planung und Verantwortung. Ob es gelingt oder mißlingt, hängt in normativer Verantwortungszuschreibung nur von der Person selbst ab. Nicht Einordnung und das Ertragen von gegebenen Umständen, nicht die Aufopferung für eine Aufgabe oder der Einsatz für ein übergeordnetes Ganzes bilden den Bezugspunkt der Lebensorganisation, sondern die Entfaltung der eigenen Person, dies allerdings nicht nur im hedonistischen Sinn des Lebensgenusses, sondern meist noch mehr im Sinne der Erfahrungserweiterung und der Entfaltung aller in der eigenen Person angelegten Potentialitäten.

Dieser normative Code des persönlich zu verantwortenden Lebens und der Autonomie in der Lebensgestaltung konnte nur auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen entstehen und Verbreitung finden, die objektiv immer größere individuelle Entscheidungsräume und Entscheidungsnotwendigkeiten geschaffen haben. Sie können hier nur angedeutet werden:

- Wissenschaftlich-medizinische Entwicklungen haben die biologische Reproduktion planbar gemacht, Gesundheit in die Verantwortung persönlicher Lebensführung gestellt und Familien- und Lebensplanung individuellen Entscheidungen überantwortet.
- Die Erfindung und Durchsetzung demokratischer politischer Systeme hat bewirkt, daß die persönliche Zustimmungsbereitschaft zum Angelpunkt der Delegation von Regierungsmacht wurde.
- Die Entwicklung einer marktorientierten Wirtschaftsweise hat zu dem geführt, was heute „Konsumentensouveränität“ genannt wird: die Chance, sich auf der Basis persönlicher Kosten-Nutzen-Kalküle für bestimmte Produkte zu entscheiden.
- Lohnarbeit für Mann und Frau hat schließlich zur Verselbständigung der ökonomischen Existenz beider Partner beigetragen und eine ökonomisch fundierte, persönliche Lebensgestaltung auch für Frauen möglich gemacht.

Was die Aufklärung als Programm erfunden und entwickelt hat, das Recht, die Pflicht und die Möglichkeit zum „Selbstdenken“, zum Gebrauch des Verstandes ohne die Leitung eines anderen, das Lösen aus Autoritätsverhältnissen und die gewissensorientierte, selbstverantwortliche Lebensführung wird so ein verbreiteter sozialer Anspruch.

Sie beinhaltet die Chance und Aufforderung zur selbständigen Meinungs- und Urteilsbildung zu allem, was in dieser Welt vor sich geht. „Commitments“ und Weltbilder werden persönliche Entwicklungsprogramme. Die eigene Subjektivität, die eigene „Identität“

wird zum bewußt herzustellenden psychischen Gesamtzustand. Die Person muß zu persönlich zu verantwortenden Entscheidungen kommen, in der Berufswahl, in der Wahl des Ehepartners, in der Anzahl der Kinder, in der Aufrechterhaltung oder Auflösung einer Ehe usw. Auch politische Weltbilder und Entscheidungen für Parteien, Präferenzen für Konsumgüter und soziale Bezugsnetze in der Form selbstgewählter und eigengestalteter Bekannten- und Freundeskreise werden persönlich zu verantwortende Vorgänge. Damit ist ein Kernpunkt der modernen Formen der Lebensbewältigung formuliert. Er besteht in der Universalisierung des Auftrages für jeden heranwachsenden Menschen, selbst als Ort der Entwicklung und der selbstverantworteten Lebensgestaltung betrachtet zu werden und letztendlich für das Gelingen des Lebens selber zuständig zu sein. „The pursuit of happiness“ im Sinne eines politisch zu schützenden Menschenrechts, über lange Jahre nur ein normatives Programm, wird unter modernen Lebensbedingungen zum subjektiv empfundenen Auftrag. Er hat allerdings auch die Konnotation des Gelingens und Mißlingens, die Konnotation des Erfolges. „Jeder soll und will ein Erfolg werden“, jeder entwickelt seine eigene Utopie für seinen Lebenserfolg, wie sein „Projekt Leben“ gelingen könnte. Dies ist somit nicht nur ein attraktives, sondern auch ein sehr „anstrengendes“ Entwicklungsprogramm. Es enthält eine eigene Problemstruktur, enthält Verführungspotentiale und Versagungsmöglichkeiten.

Dem sozialhistorischen Prozeß der Individualisierung der Lebensmöglichkeiten und Lebensperspektiven entspricht auf individualgeschichtlicher Seite der Prozeß der Individuation. Zu allen wichtigen Fragen des Lebens, zu Beruf und Partnerwahl, zu Fragen der Politik und der Weltanschauung müssen sich die „Kulturneulinge“ persönliche Positionen erarbeiten. Die Kultur hält zwar entsprechende Sinnangebote und Leitbilder bereit, sie sind heute aber sehr heterogen und in die persönliche Auswahlentscheidung gestellt. So ist der heranwachsende Mensch in dieser Lebensphase immer auf der Suche, er hat seine persönlichen Entscheidungen zu treffen, seine Lebensrichtung zu finden.

Hat das „Rationalitätspostulat“ der Moderne das Entwicklungsprogramm der disziplinierten Einübung in rationale und empirische Wahrheitsfindung, Kompetenzerfordernisse und Wissensstrukturen enthalten, so hat der „Individualisierungsschub“ die Festigung der Person als Entscheidungs- und Handlungszentrum bewirkt. Das damit verbundene Entwicklungsprogramm wird in der Moderne durch jenes ergänzt, das soziale Gemeinsamkeiten und soziale Verantwortung zu etablieren versucht.

Das Kind in der modernen Welt kann also nicht in einem „Naturzustand“ verharren, es kann nicht so bleiben wie es „ist“. So sehr die Entdeckung und Legitimierung der Individualität die Sozialgeschichte der Kindheit und auch der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Kind und Jugendlichen gerade in diesem Jahrhundert kennzeichnet, so unübersehbar verlangen auch moderne Existenzbedingungen die „Entäußerung“ des Menschen zumindest in zwei Bereichen: in Leistungsanforderungen und in sozialen Verpflichtungen. Die modernen Arbeitsbedingungen verlangen eine Modulation eines ausschließlich egozentrierten Entwicklungsprogrammes, und die Notwendigkeiten zwischenmenschlichen Lebens erfordern zumindest die Koordination der eigenen Wünsche mit denen anderer. Nach „innen“ verlagerte Disziplin und soziale Koordinationsfähigkeit gehören somit ebenso zum impliziten Entwicklungsziel unserer Zivilisation wie

die Betonung der Person als Ort individuierter Meinungsbildung, autonomen Handelns und persönlich zu verantwortenden Geschehens. \*)

Persongenese in der Moderne steht somit im Spannungsfeld der Weltgestaltungsprinzipien unserer Kultur. Die auf institutioneller Ebene angesiedelten Formen und Prinzipien der Wirklichkeitsgestaltung werden im Verlauf der Sozialisation zu individuierten Formen der Lebensführung transformiert. Mit dem Transformationsprozeß in der Adoleszenz beschäftigen wir uns hier in dieser Arbeit.

Diese Lebensbedingungen in der Moderne geben die Chancen und Belastungen der Persönlichkeitsentwicklung in der Moderne vor. Wenn wir von Chancen und Belastungen sprechen, dann widersprechen wir einer voreiligen zivilisationskritischen Betrachtung ebenso wie einem Euphorismus der Moderne und stellen die nüchterne Betrachtung der Spannungsverhältnisse des Aufwachsens heute in den Mittelpunkt.

### *Spannungsverhältnisse in den Bedingungen des Aufwachsens heute*

Wenn man eine harmonistische Beschreibung der Möglichkeiten der Personwerdung in der „grand new world“ vermeiden will, dann sind wir aufgefordert, jene Lebensverhältnisse in der Moderne zu schildern, die auch heute die Persönlichkeitsentwicklung zu einem schwierigen und risikoreichen Prozeß werden lassen — bei allen historisch einmaligen Chancen des Aufwachsens und der Selbstentfaltung.

### *Risiken der Person. Werdung im Wohlstand*

Aufwachsen im „Wohlstand“ hat eine eigene Problemstruktur. Es ist nicht problemlos, in Lebensräumen aufzuwachsen, in denen die Natur in ihren überwältigenden Kräften weitgehend beherrscht wird, die Lebensumstände nur wenige Einschränkungen erzwingen, Worte an die Stelle von einsehbaren Nöten treten, in denen soziale Verpflichtungen von Institutionen in professionalisierter Form übernommen werden und in denen die sozial nützlichen Konsequenzen des Handelns nur sehr spät und sehr indirekt erfahren werden. Die frühe Sozialisation durch unmittelbar einsichtige sozial nützliche Arbeit fällt hier weg. An die Stelle der äußeren Zwänge der Existenzsicherung treten die Probleme des Umgangs der Menschen miteinander. Andererseits liegen im Wohlstand auch historisch einmalige Chancen der persönlichen Lebensgestaltung. Die Vergrößerung der individuellen Handlungsspielräume und die Vergrößerung der Möglichkeiten, selber aktiv in die eigene Lebensgeschichte einzugreifen, kennzeichnen die neuen Lebensmöglichkeiten in der Moderne.

Schon an der Oberfläche ist aber sichtbar, daß nicht alle Kinder und Jugendlichen dieselben Chancen haben, zu sich selber zu finden und angesichts der modernen Leitbilder des „Erfolges“ zu „reüssieren“. Wer den Schablonen von Schönheit und Vitalität

\*) „Glücklicherweise“ kommen die psychischen Entwicklungen solchen „Entäußerungsnotwendigkeiten“ entgegen. Es gibt viele altersspezifische Möglichkeiten, an Wünsche nach Tätigkeit, Gestaltung und Leistung von Kindern anzuknüpfen und sie so langsam an disziplinierte Arbeitszusammenhänge heranzuführen. Dasselbe gilt für die Entwicklung der Sozialfähigkeit. Auch dabei lassen sich altersbezogene Möglichkeiten ausmachen, den Zugehörigkeitswünschen der Kinder und dem kindlichen Bestreben, „gut sein zu wollen“, zu entsprechen. Daß die Entwicklungspsychologie gerade diesen Themen so breiten Raum gewidmet hat, zeigt aber, welch große Bedeutung ihnen in unserer Kultur zukommt.

nicht entspricht,\*) wer kognitive Entwicklungsschwächen hat, wer eher „schüchtern“ ist, der hat u.U. mit Problemen zu kämpfen, dem kulturspezifischen Ideal zu entsprechen.

Aber auch das Bedürfnis nach Autonomie kann, wie die Darstellung der „Frühentwickler“ gezeigt hat, zu Problemen führen. Eine zu frühe Freigabe von Freiheitsrechten ohne eine entsprechende Bindung an Fähigkeiten der selbstverantwortlichen Lebensführung kann zu risikoreichen Leitbildern des „schönen Lebens“ verführen. Ein frühzeitiger Autoritätsverlust der Eltern kann ein Risikofaktor sein.

Schließlich ist auch die Freigabe eines heterogenen Sinnangebotes nicht ohne latente Gefahren. Nicht nur Orientierungslosigkeit und Diffusität können daraus resultieren, sondern auch die unvermittelte Hingabe an dogmatische Leitbilder.

Vor allem aber verschärft sich heute ein Grundkonflikt, nämlich jener zwischen der Maximierung der individuellen Möglichkeiten und Ansprüche und den Notwendigkeiten der diszipliniert-rationalen Lebensführung sowie den Verpflichtungen, die sich aus Erfordernissen sozialen Zusammenlebens ergeben. Eine Persönlichkeitsentwicklung, die die Abwehr von disziplinierten „Selbstentäußerungen“ und von „Sozialpflichtigkeiten“ anzeigt, muß in dieser Perspektive als Risikoentwicklung angesehen werden.

Die Ansprüche an die Balancierung von Spannungen sind heute größer denn je: Spannungen zwischen Freiheit und Bindung, Selbstentfaltung und Sozialpflichtigkeit, instrumenteller Kompetenz und Verständigungsfähigkeit, verpflichtender Sinnorientierung und Offenheit. Im Vergleich zum Aufwachsen in kleinräumigen lokalen Gemeinschaften, in einer auf Bedürfnislosigkeit und harte körperliche Arbeit ausgerichteten Welt mit einem einheitlichen, christlichen Weltbild und festen Autoritätsverhältnissen innerhalb und außerhalb der Familie — Lebensverhältnisse, die für viele noch am Beginn dieses Jahrhunderts selbstverständlich waren — haben sich die Bedingungen des Aufwachsens heute in ungeheurem Ausmaß diversifiziert und verkompliziert.

Heute ist beinahe alles anders: Die geschlossenen Lebensräume haben sich durch die Medien aufgelöst. Das einheitliche Weltbild ist durch eine — meist ungeordnete — Vielfalt von Sinnangeboten verdrängt. Der sozialen Kontrolle des Dorfes ist schon verkehrstechnisch leicht zu entkommen. Nicht Anleitung zur Demut und Bescheidenheit wird eingeübt, sondern die Suche nach Lebenserfüllung, nach Insignien des Reichtums und des „schönen Lebens“. Die festen Autoritätsverhältnisse und die festen Rollenzuschreibungen sind gefallen. Längst ist nicht mehr unzweifelhaft klar, was Kinder in einem bestimmten Alter dürfen, was Eltern verlangen können bzw. was Jungen und Mädchen erlaubt sein soll. Auch klare soziale Schranken haben sich aufgelöst. Für die spätere berufliche Position sind die Leistungen im Bildungswesen entscheidend und

\*) In welchem Maße diese Leitbilder Sinnkulturen unserer Gesellschaft repräsentieren, sei hier durch eine Karikatur illustriert. In einer Selbstdarstellung von Jugendlichen (Jugend, vom Umtausch ausgeschlossen, 1984, 207f.) wird z. B. das soziokulturelle Erwartungsmuster in bezug auf das Erscheinungsbild der Frau so charakterisiert:

Wenn wir den Mann von Welt für uns gewinnen wollen, müssen wir: die Zähne zusammenbeißen und radikal abnehmen, uns das Vergnügen am Essen verbieten, problemlos sein, zierliche Füße, wohlgeformte Waden, enthaarte Beine, straffe Schenkel, knackige Hintern, abgezirkeltes Dreieck, flachen Bauch, keine spitzen Beckenknochen, einen möglichst großen, festen, nicht hängenden, glatten Busen mit rosigen Brustwarzen, sauber rasierte Achseln, samtiges Dekolleté, langen Hals, kleine Ohren mit weichen Lappchen, kleine, zierliche Nase, große, ausdrucksvolle Augen, lange Wimpern, feine Augenbrauen, strahlend weiße Zähne, sinnlichen Mund, warme Stimme, glänzende, füllige Haare, einen erotisierenden Duft haben, kurz: nicht wir sein!

Carlotta Baehr, 20 Jahre, Carola Meinecke, 18 Jahre

nicht die ständische Herkunft. Durch einen wachsenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, durch Verschiebungen im Beschäftigungs- und Produktionssystem sowie durch den Ausbau des Bildungswesens ist dies heute selbstverständlich erscheinende Realität geworden. Auch die Wahl des Ehepartners folgt heute nicht mehr ständischen und wirtschaftlichen Interessen, sondern Eingebungen des „Herzens“, allen Warnungen Fontanes zum Trotz:

„... Denn so groß und stark das menschliche Herz ist, eins ist noch größer: seine Gebrechlichkeit und wetterwendische Schwäche.“

Diese Welt ist untergegangen, sie kann auch nicht willentlich wiederbelebt werden. Wir müssen die heranwachsende Generation stärken, mit den gegenwärtigen Bedingungen des Aufwachsens und mit den gegenwärtigen Bedingungen der Existenzsicherung fertig zu werden. Im Schema zu den Weltgestaltungsprinzipien sollten deren Grundzüge deutlich werden. Daraus wird auch ersichtlich, daß die Schwierigkeiten nicht nur aus der inneren Dynamik der Persönlichkeit resultieren müssen, mit divergenten inneren Strebungen fertig zu werden. Die zweite wichtige Quelle von Spannungen ergibt sich aus dem oft konfliktreichen Zusammentreffen von inneren Ansprüchen und äußeren gesellschaftlichen Möglichkeiten. Aber auch diese äußeren Gegebenheiten sind untereinander nicht gleichsinnig wirksam, sie sind selber sehr vielfältig und häufig auch widersprüchlich.

Die Spannungen, die aus ihnen resultieren, sind sehr groß. Sie führen in den jeweiligen Biographien von Heranwachsenden zu Gleichzeitigkeiten bestimmter gegenläufiger Erfahrungen, die gewiß nicht alle Jungen und Mädchen gleichermaßen erleben, die aber heute für immer mehr Heranwachsende unabhängig von ihrer sozialen Lage, von Herkunft und lokalen Gegebenheiten zur Lebensnormalität gehören. Die in folgender Abbildung zusammenfassend referierten Erfahrungskombinationen könnten für immer mehr Kinder und Jugendliche relevant werden:

#### Spannungsverhältnisse in den Erfahrungskonstellationen des Aufwachsens heute

- Erfahrungen einer intensiven individuellen Zuwendung innerhalb sehr kleiner Familien. Immer mehr Kinder sind lebensgeschichtlich von den Eltern lange geplant und als Teil der eigenen Lebenserfüllung gewollt. Gleichzeitig erfahren viele Kinder die Instabilität dieses Intimverbandes, immer häufiger werden Scheidungserfahrungen gemacht, alleinerziehende Mütter, von zu Hause abwesende Mütter gehören für viele Kinder zur Lebensnormalität.
- Erfahrung der Verschärfung des Gegensatzes zwischen den verständnisorientierten Kulturen in Elternhaus und Schule und den funktionalen Erfordernissen von Arbeit und Politik bzw. zwischen den Erfahrungen der Kindheit und denen des frühen Erwachsenenalters.
- Erfahrung zunehmender Abhängigkeit der Einschätzung des „Wertes“ einer Person von persönlichen Leistungen, von physischer Attraktivität und Vitali-

<p>tät sowie von „Geselligkeit“ bei gleichzeitig zunehmender Intensivierung narzißtischer Ansprüche auf Selbsterhöhung, auf eigene „Größe“ sowie auf personale und konditionslose Akzeptanz.</p>
<p>— Erfahrung des Zwiespaltes zwischen den familiären Sicherheiten und Zuwendungen und den harten Bedingungen der Akzeptanzgewinnung auf dem Markt der „Freundschaften“ unter Gleichaltrigen, also zwischen der „gegebenen“ und der „aufgegebenen“ Liebe.</p>
<p>— Erfahrung der Spannung zwischen den auf Stärkung der persönlichen Kompetenzen und Vorteile ausgerichteten Lernbedingungen in Schule und Ausbildung und den Bedürfnissen nach Gemeinschaftlichkeit und Zugehörigkeit in der Altersgruppe.</p>
<p>— Erfahrung einer zunehmenden Bedeutung von persönlich erbrachten Schulleistungen und Schulabschlüssen für die Existenzsicherung bei gleichzeitiger Verunsicherung in der „Verwertbarkeit“ der erworbenen Qualifikationen und der Nicht-Einholbarkeit von erbbedingten Vermögensvorsprüngen.</p>
<p>— Erfahrung der Verführung zu kurzfristigem und unmittelbarem Lebensgenuß bei gleichzeitig gestiegener Bedeutung der langfristigen Askese für den Erwerb anspruchsvoller Qualifikationen.</p>
<p>— Erfahrung einer zunehmenden Freiheit in der eigenen Lebensgestaltung, einer zunehmenden Unsicherheit von Eltern und Lehrern in dem, was „verlangt werden kann“, bei einer gleichzeitigen größeren Gefährdung durch Versuchungen einer hedonistischen Konsumkultur.</p>
<p>— Erfahrung der zunehmenden Bedeutung gemeinschaftlichen Handelns, konsensorientierter Verständigung und normorientierter Koordination von Erwartungen und Verpflichtungen bei gleichzeitig schwindenden Übungsmöglichkeiten sozialen Handelns in Geschwisterkonstellationen und aufgabenbezogenen Altersgruppen.</p>
<p>— Erfahrung der Bedeutung einer persönlichen Sinngebung des Lebens bei gleichzeitiger Beliebigkeit der Sinnangebote aus den Medien und dem sozialen Nahraum.</p>
<p>— Erfahrung der durch Technik und Wissenschaft geschaffenen Lebensmöglichkeiten bei gleichzeitiger Erfahrung der Zerstörungspotentiale der Ergebnisse wissenschaftlicher Rationalität.</p>
<p>— Tägliche Erfahrung der Diskrepanz zwischen den weltweit vorhandenen Nöten und der Ohnmacht eigener Handlungsanstrengungen.</p>

Wie dieser „Katalog“ möglicher Erfahrungen zeigt, sind es insbesondere Spannungsverhältnisse zwischen divergierenden Erfahrungen, Ansprüchen, Realisierungsbedingungen und Handlungsgelegenheiten, die die heutige Lebenssituation charakterisieren. Mit diesen Spannungen haben sowohl Erwachsene als auch Heranwachsende zu leben und zu kämpfen. Ihnen entsprechen aber auch psychische Strukturbildungen, die im folgenden für die Phase der Adoleszenz untersucht werden sollen.

Diese gegenläufigen Erfahrungsmöglichkeiten im Prozeß des Aufwachsens resultieren, so könnte man die Thesen zusammenfassend akzentuieren, insgesamt aus der spannungsreichen Entwicklung in der Moderne. Aus einer additiven Nennung sind vor allem jene hervorzuheben, die aus dem Individualisierungsschub resultieren: Es ist unübersehbar, daß die Veränderungen im familiären Lebensraum (größere Kommunikationsdichte, Intensivierung der emotionalen Beziehungen, Verkleinerung der Kinderzahl, Übergang von der wirtschaftlichen zur psychologischen Bedeutung der Kinder, Ausrichtung des familiären Lebensraumes auf Kinder, Einbeziehung des Vaters in die Erziehung) dazu geführt haben, die Perspektive eines persönlich erfüllten Lebens der eigenen Kinder zu stärken. Selbstfindung, persönliches Glück, bestmögliche Entfaltung aller Kräfte sind wichtige Perspektiven der Eltern für ihre Kinder. Dieses Versprechen auf ein glückliches Leben wird von den Kindern übernommen. Es enthält naturgemäß auch ein hohes Maß an Egozentrismus: Was nicht den eigenen Bedürfnissen und der eigenen Selbsterhöhung dient, wird leicht als fremd empfunden.

Durch die Entfaltung des Bildungswesens in der Moderne hat sich ebenfalls eine Stärkung der Bedeutung von Individualität vollzogen. Allerdings geschah dies in einer anderen Variante: Das persönliche Entwicklungsprogramm der Selbstentfaltung durch Lernen trat in den Vordergrund. Jeder sollte in Selbstverantwortung für die eigenen Leistungen „Schmied des eigenen Glücks“ werden. Im Leistungsprinzip der Schule ist dieser Anspruch für Heranwachsende für zehn und mehr Jahre ihres Lebens institutionalisiert.

Aber hier wird schon sichtbar, daß das Leistungsprinzip ein Element der konditionalen Wertschätzung der Person einführt, die Abhängigkeit der Wertschätzung von selbst verantwortender Leistung, das nicht spannungslos mit der unbedingten personalen Akzeptanz innerhalb der Familie vereinbar ist. In den ersten Schuljahren dürften Kinder mit diesem Spannungsverhältnis zu kämpfen haben. Dies dürfte besonders dann der Fall sein, wenn sie elterlichen Erwartungen nur schwer entsprechen können und wenn diese beginnen, ihre frühere personale Akzeptanz in eine konditionale zu verwandeln.

### *Zum Wandel von Generationsgestalten*

In der Adoleszenz aktivieren sich — so unsere zentrale These — die genannten Spannungsverhältnisse in altersspezifischer Form. Heranwachsende müssen hier als Erbe aus der Kindheit mit den Zwiespältigkeiten personaler Akzeptanz in der Familie und Selbstverantwortlichkeitszuschreibungen durch das Bildungssystem — mit konditionalen sozialen Belohnungen — kämpfen. Mit Macht tritt aber ein drittes Spannungsmoment auf die Bühne: der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit zu Gleichaltrigen, nach Geltung und Anerkennung in einem Lebenskreis, in den Jugendliche hineinwachsen und hineinwachsen müssen. Der Prozeß der Individuation verlangt die Herauslösung



aus elterlichen Bindungen, die Entwicklung eines eigenen Ich-Ideals als Transformation des von Eltern internalisierten Über-Ichs.

Die Verselbständigung enthält aber auch die Gefahr der Vereinzelung und Vereinsamung. Deshalb werden in dieser Phase die endlosen Gespräche der Freunde untereinander so wichtig, wird die gemeinsame „konsensuale Validierung“ eigener Meinungen unter Gleichaltrigen so bedeutsam. Diese Freunde finden die meisten in der Schule. Die Regeln, die Zugehörigkeit und Anerkennung durch Peers verschaffen, vertragen sich aber nicht reibungslos mit jenen, die Anerkennung und Erfolg in der Schule vermitteln. In der Schule wird Individualität maximiert, und dies meist in Konkurrenz zu anderen und auf Kosten des anderen: Peter ist gut, weil alle anderen so schlecht waren.

Diese potentielle Konfliktsituation ist im Bildungswesen immer präsent. Durch seine Expansion ist es für Heranwachsende über zehn und mehr Lebensjahre zum primären Lebensraum geworden. Die interne Gliederung in Jahrgangsklassen hat aber zur Folge, daß sich Altersgleiche in relativ konstanten sozialen Räumen begegnen können. Hier können sie Gleichheit untereinander maximieren, hier können sie Vergemeinschaftungen aufbauen und Konkurrenz und Rivalität — wie sie von der Formalstruktur des Bildungswesens induziert werden — entgegenwirken. Dies ist somit eine Altersphase, in der erstmals ein Höhepunkt des Bedürfnisses, so zu sein wie die andern und sich nicht zu unterscheiden, entsteht. Es beginnt eine Phase intensiver Suche nach Näheverhältnissen zu Lebensentwürfen, die andere verkörpern, denen man ähnlich werden möchte.

Die drei Entwicklungstendenzen der Moderne, Rationalisierung und methodische Lebensführung, Formen der freiwilligen Vergemeinschaftung sowie universal mögliche Individualisierungsprozesse, prägen somit auch den Lebensraum der Adoleszenz. In der Familie aufgebaute Selbstentfaltungsansprüche, durch das Bildungswesen vordisponierte Formen selbstverantwortlicher, methodischer und disziplinierter Lebensführung (als Vorformen der Berufsarbeit) und im Zusammenleben mit Eltern und Peers einzuübende Formen der Vergemeinschaftung und sozialen Verantwortung geben jene latenten Anforderungen und Konflikte vor, mit denen sich Adoleszenten auseinandersetzen müssen. Sie tun dies auf dem „Programmhintergrund“ der Persönlichkeitsentwicklung, die auch gewichtige biologische und psychologische Entfaltungsprozesse im Prozeß der Verselbständigung einschließt.

Wenn diese Hypothesen richtig sind, dann müßten sie hilfreich sein, um die veränderte Persönlichkeitsstruktur von Heranwachsenden in der Moderne zu verstehen. Daß Kinder und Jugendliche heute anders sind als früher, ist ein weitverbreiteter Eindruck. Die Jugendforschung meint, folgende zentralen Wandlungen in der „Gestalt“ von Heranwachsenden, also folgendes Oberflächenbild auszumachen (s. Fend 1988):

1. Der Arbeitseifer und insbesondere die Einschätzung der Bedeutung von Arbeit für die eigene Lebensperspektive ist global relativ wenig zurückgegangen. Bei einer getrennten Betrachtung von Mädchen und Jungen zeigt sich aber erst die zentrale epochale Veränderung: für Mädchen mit höherer Bildung ist die Bedeutung von Arbeit sogar gestiegen, für Jungen ist sie in dieser Situation besonders deutlich zurückgegangen. Im selben Zeitraum ist die Distanz gegenüber der jugendlichen „Arbeitsstätte“ Schule größer geworden. Hier ist die Unzufriedenheit heute deutlich artikulierter.

2. In der Orientierung am politischen System läßt sich mit verschiedenen Indikatoren ein Demokratisierungsprozeß und eine größere Offenheit und Wachsamkeit gegenüber politischen Vorgängen konstatieren. Wieder finden wir in der Nachkriegszeit bei den Mädchen die markantesten Veränderungen. Sie werden kritischer und politisch interessierter. Besonders deutlich läßt sich ein epochaler Wandlungsprozeß in den Parteipräferenzen nachweisen. Bis Mitte der 60er Jahre hat sich der größere Teil der jungen Generation zur CDU hingezogen gefühlt, dann erfolgte ein Wechsel in den Präferenzen zur SPD, um schließlich von Näheverhältnissen zu den Grünen abgelöst zu werden.
3. Besonders auffällig sind die veränderten Formen der Vergemeinschaftung früher und heute. Die um Musik und Gespräche gruppierten Peer-Kontakte in Cliques haben einen enormen Bedeutungszuwachs erlebt.
4. Entgegen vielfachen Befürchtungen sind Formen der künstlerischen Äußerungen in Literatur und Musik eher intensiver geworden. Wieder kommt hier aber zum Vorschein, daß die Mädchen in besonderem Maße die neuen literarischen und musischen Kulturen tragen. Sie lesen am meisten, schreiben viermal häufiger Tagebuch als Jungen. Betrachtet man heute die Besetzung von Jugendchören, Jugendorchestern und die tragenden Rollen bei Schulfeiern, dann wird dieser Wandel offenkundig. Gleichzeitig sind sie im Vergleich zu früher sehr viel sportlicher geworden. Ein neues Frauenbild ist entstanden, von der etwas molligen Hausfrau hin zur selbständigen, körperbewußten, sportlichen und beruflich erfolgreichen Frau.
5. Jugendliche leben heute aber nicht mehr in standardisierten Lebensphasen, in denen genau festgelegt ist, was sie dürfen. Diese Entstandardisierung ist auch vom Phänomen begleitet, daß Heranwachsende heute auf allen Dimensionen der Selbständigkeit (Suchtmittelkonsum, finanzielle Ressourcen, unkontrollierte Freizeiträume, heterosexuelle Kontakte) zwischen zwei und vier Jahren früher dran sind als noch vor 20 Jahren.

Viele wichtige Veränderungen verstecken sich aber auch hinter Verschiebungen in regionalen und sektoralen Generationengestalten. So sind Mädchen in ländlichen Gymnasien eine ganz andere Gruppe als Jungen in städtischen Hauptschulen. Sie haben sich mit 16 schon so auseinanderentwickelt, daß zwischen ihnen kaum mehr haltbare Paar-Beziehungen denkbar sind. Die Besonderheit einer Jugendgestalt wird jedoch durch den innerkulturellen Vergleich oft zu wenig deutlich. Besonders hilfreich sind dazu die internationalen Jugendstudien, insbesondere jene, die sehr unterschiedliche Kulturen vergleichen, wie dies bei der von Japan aus organisierten Arbeit über die Jugendgestalten in 11 Ländern (die wichtigsten Industrienationen, Japan, Schweden, Philippinen, Brasilien, Korea, Jugoslawien), die zudem seit 1972 regelmäßig wiederholt wird, der Fall ist. Hier zeigen sich klar einige Besonderheiten der deutschen Jugend. So ist das innerfamiliäre Konfliktpotential international gesehen in deutschen Familien besonders hoch — aber nicht aus äußeren Gründen wie Geldmangel oder beengten Wohnverhältnissen wie in anderen Ländern, sondern wegen innerfamiliären Spannungen. Andererseits berichten deutsche Jugendliche vergleichsweise häufig von großen Unsicherheiten der Eltern in Erziehungsfragen. Die Beziehung zu den Eltern wird am ehesten in Begriffen der Freundschaft definiert und nicht in Konzeptionen der Autorität. Auch die Unzufriedenheit mit der Schule liegt bei deutschen Jugendlichen eher im oberen Bereich der

Industrienationen. In Amerika, England und Schweden ist die Zufriedenheit mit dem Bildungswesen bedeutend höher. Überraschenderweise sagen die deutschen Jugendlichen am wenigsten, daß sie in der Schule gute Freunde gefunden haben (The Japanese Youth 1984).

Die Arbeitszufriedenheit der deutschen Jugendlichen ist europäischer Durchschnitt. Das Leistungsprinzip wird für beruflichen Erfolg eher hoch eingeschätzt, allerdings mit rückläufiger Tendenz seit 1972. Die Arbeitsmotivation ist vorwiegend instrumental und nicht primär auf Selbsterfüllung ausgerichtet. In der Freizeit hängen deutsche Jugendliche vergleichsweise häufig herum, Jugendliche in der Schweiz oder in Schweden sind deutlich aktiver. Andererseits zeigen deutsche Jugendliche einen hohen Individualisierungsgrad, Säkularisierungsgrad und Liberalisierungsgrad. Unter allen Nationen demonstrieren sie die stärkste Ausrichtung auf die Maximierung des eigenen persönlichen Lebens. „Leben so, wie man möchte“, dies ist die dominante Perspektive. Reich werden, sozial angesehen sein oder gar für die Gesellschaft etwas tun, treten als Lebensziele in den Hintergrund. In Japan und auch in anderen hochindustrialisierten Ländern spielt die persönliche Selbstdurchsetzung und die Gewinnung persönlicher Kontrolle über Lebensumstände keine so große Rolle wie in Deutschland (s. Trommsdorff 1988). In Japan ist die Bereitschaft, über sich Kontrolle zu gewinnen, um sich in die Gemeinschaft einzuordnen, möglicherweise aufgrund alter kultureller Traditionen des Shintuismus, stärker ausgeprägt. Daß hinter solchen Unterschieden detaillierte, nationale Erziehungsprogramme stehen, macht ein Blick auf die Sozialkunde-Bücher und die Tugendlehren in Japans Schulen unübersehbar deutlich. Die Erziehung zur sozialen Einordnung, zu Tugenden der äußeren Form, zu Dankbarkeit und Ehrfurcht gegenüber der Gemeinschaft ist unübersehbar. Sie steht in einem bewußten und gewollten Kontrast zur westlichen Autonomie-Erziehung und Selbständigkeits-Erziehung, sie richtet sich gezielt gegen — wie es offiziell heißt — den westlichen Individualismus und Egalitarismus. Selbst-Profilierung und Kritikbereitschaft haben, wenn überhaupt, einen sehr niedrigen Stellenwert.

Wenn man die Tiefenstrukturen dieser Oberflächenbilder kennzeichnen wollte, dann könnte man folgende grundlegende „Umbauvorgänge“ in der Persönlichkeitsentwicklung unter modernen westlichen Lebensbedingungen zusammenfassend vermuten:

— In den letzten Jahrzehnten läßt sich ein *Rückgang traditionaler Bindungen* im Sinne religiöser Identifikationen, im Sinne einer traditionellen Sexualmoral und einer Pflichtorientierung feststellen. Eine Verschiebung von Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungswerten ist unübersehbar (Klages 1984). Dahinter steht eine Veränderung der Motivationsstruktur: rationale, zweckorientierte Moralbegründungen im Rahmen individueller Nutzenkalküle treten in den Vordergrund; Anstrengung und Verzicht werden auf der Folie ihres Nutzens für eine Optimierung der eigenen Biographie legitimiert. Dies gilt z. B. auch für die Lernmotivation und für die Arbeitsmotivation (s. Brock und Brock 1988). Sie sind auf *Leitbilder eines erfüllten diesseitigen Lebens* ausgerichtet, von hedonistischen Varianten bis hin zu selbstverwirklichungsorientierten. Auch die Entscheidung der Partnerwahl steht im Rahmen von Vorstellungen einer erfüllten individuellen Biographie.

Diese Verschiebungen in der Motivationsebene und den Begründungsansprüchen sprechen für die These des Individualisierungsschubes. Er enthält Chancen und Ri-

siken. Die Chancen liegen u.a. in der stärkeren Zugänglichkeit für Argumente der methodisch-rationalen Lebensführung, was z.B. im größeren Sicherheitsbewußtsein im Straßenverkehr und im größeren Gesundheitsbewußtsein der Jugend westlicher Länder (s. den Rückgang des Rauchens) zum Ausdruck kommt. Individualisierung impliziert aber auch immer eine Gratwanderung zur Egozentrik und „Ego-kratie“. Die soziale Instabilität steigt (s. die größeren Scheidungszahlen und die Zurückhaltung, eheliche Verpflichtungen einzugehen) und die Verhaltenssicherheit in der Einforderung von „unbequemen“ Erwartungen sinkt (s. die größere Unsicherheit von Eltern in westlichen Ländern in Fragen der Disziplin).

- Der andere herausragende Entwicklungstrend des Aufwachsens in der Moderne besteht in der *Zunahme der Vergemeinschaftungsformen in der Peer-group*. Theoretisch hatte dies bereits Riesman (1958) in den 50er Jahren eindrucksvoll beschrieben. Für deutsche Verhältnisse ist die epochale Wandlung von Allerbeck & Hoag (1985) klar dokumentiert worden und durch die Enquetekommission über Gruppendiskussionen und qualitatives Material auch qualitativ demonstrierbar gewesen (Wissmann und Hauck 1983). Die Altersgleichen gelten seit dieser Diskussion auch als eine der am wenigsten kontrollierbaren und gefährlichsten Erziehungsmächte.

Die Ebene der Vergemeinschaftung verschiebt sich somit in der Moderne — und hier insbesondere in der Adoleszenz — von der Familie auf die Ebene der Gleichaltrigen und damit von vorgegebenen sozialen Verbänden der Verwandtschaft zu selbst gesuchten und gewählten freiwilligen Gesellungen. Wieder belegen die internationalen Jugendstudien diese Veränderung. In Gesellschaften mit starker traditionaler Wertorientierung und geringer Vergesellschaftung sozialer Verantwortung sind Adoleszente stärker in die Familie eingebunden. In der Moderne treten sie früher aus der Familie heraus und begeben sich auf den „Markt“ des Austausches von Prestige und Werthaftigkeit der eigenen Person unter Gleichaltrigen. Zuwendung ist hier nicht selbstverständlich gegeben, sie muß aktiv erobert werden. Dies früh zu lernen, ist für die sich in modernen Gesellschaften vergrößernden Notwendigkeiten, soziale Beziehungsnetze eigenständig und selbstverantwortlich aufzubauen, Ortswechsel zu ertragen und Einsamkeit aktiv zu verhindern, sehr bedeutsam. Auch hier hat sich also die Motivationsbasis für soziale Zugehörigkeit und soziale Verantwortung verändert. Ein persönlich befriedigendes und selbstbestimmtes Leben in der Gemeinschaft mit Freunden zu führen — dies ist für die Jugendzeit zur dominanten Lebensperspektive in westlichen Ländern geworden.

Die allgemeinen Entwicklungstendenzen sollen aber hier noch einen Schritt auf die Thematik der Bedeutung von Schule hin spezifiziert werden. Läßt sich auch ein Wandel der Einstellung zur Schule beobachten? Hat der Umbau der Persönlichkeitsstruktur, weg von traditionellen Orientierungen hin zu rational-kalkulatorischen auch Konsequenzen in der Reaktion gegenüber Schule?

### *Rezeption von Schule im sozialhistorischen Wandel*

Erstaunlicherweise gibt es zu dieser Thematik relativ wenige aussagekräftige Untersuchungen. Die solideste Untersuchung dazu ist wieder jene von Allerbeck und Hoag (1985), die einen 20-Jahres-Vergleich von 1962 bis 1983 ermöglicht. Die wenigen Infor-

mationen zur Schule sind dabei nicht sehr ermutigend. Sie belegen einmal eine weit weniger ausgeprägte Schulfreude in der heutigen Schülerschaft. 1962 sind 75 % der 16- bis 18jährigen entweder gern oder sehr gern zur Schule gegangen, 1983 nurmehr 43 %

Auch die Wahrnehmung der Gerechtigkeit der Lehrer hat sich reduziert: 1962 haben 36 % die Schule für gerecht gehalten, 1983 nurmehr 14 %.

Andererseits hat sich eine bedeutsame Verschiebung in der Zuwendung zu Erwachsenen bzw. zu Gleichaltrigen vollzogen: Für die 16- bis 18jährigen ist die Zugehörigkeit zu sozialen Cliques von Gleichaltrigen besonders wichtig. 1962 waren nur 16 % festes Mitglied in Cliques, 1983 57 % aller 16- bis 18jährigen.

Auch wir haben einige Hinweise, daß die Lehrer als Bezugspersonen heute eine relativ geringe Rolle spielen. Als Vertrauenspersonen in persönlichen Problemen werden sie selten gewählt. Andererseits entmutigen sie aber einen relativ geringen Prozentsatz der Schüler.

Wieder möchte ich auf einige Hinweise aus unseren eigenen Erhebungen, die einen 10-Jahres-Verbleich von 1973 bis 1982/83 erlauben, zurückkommen. Danach ergeben sich Hinweise, die allerdings natürlich im Detail methodisch noch zu diskutieren wären, die folgendes Bild nahelegen (s. Fend und Prester 1985):

1. Der Legitimationsverlust des leistungsorientierten Verteilersystems hat sich von den 70er zu den 80er Jahren fortgesetzt.
2. Was die Berufsorientierung angeht, hat das Sicherheitsdenken eine enorme Bedeutung erlangt, materielle Entlohnungen haben dagegen an Gewicht verloren.
3. Im selben Zeitraum finden wir eine Zunahme abweichenden Verhaltens, eine Zunahme von Schuleschwänzen und Absentismus, von absichtlichen aggressiven Reaktionen gegen Lehrer.
4. Im selben Zeitraum hat sich die Anzahl der Schüler, die wenig oder keine Hausaufgaben machen, vergrößert.

### *Rezeption der Lehrer im sozialhistorischen Wandel*

In mehreren hundert Schulkassen hatten wir die Möglichkeit, den erzieherischen Haltungen der Lehrer die entsprechenden Wahrnehmungen der Schüler direkt gegenüberzustellen. Das Ergebnis dieser Versuche ist sehr facettenreich, einige Resultate lassen sich aber klar herauskristallisieren. Einmal ist unübersehbar, daß eine druckorientierte, auf Distanz, Autorität und Machtbehauptung pochende erzieherische Haltung der Lehrer von den Schülern als sehr negativ empfunden wird. Sie fühlen sich in hohem Maße ausgegrenzt, sie finden, daß die Lehrer mehr an Mißerfolgen orientiert sind, wenig Hilfe bereitstellen, dazu tendieren, Leistungsanforderungen zur Machtbehauptung zu benutzen und wenig erklärungsbereit zu sein. Der Rückzug auf ein autoritär-patriarchalisches Muster des Lehrerverhaltens ist offensichtlich angesichts veränderter Erziehungsbedingungen nicht günstig. Zum andern ist ein Ergebnismuster festzustellen, das sich in der These zusammenfassen läßt, daß pädagogische Zuwendung ohne Strukturbildung und ohne führungssichere und normbewußte Gestaltung des Zusammenlebens in Schulkassen und Schulen zu problematischen Konstellationen führt. Chaos und Zeitverschwendung sind bei solchen Konstellationen häufige Unterrichtsfolgen. Sie wer-

den von Schülern als sehr negativ empfunden, sie werden ebenso abgelehnt wie ein nicht mehr Ernstnehmen von Leistungsforderungen durch Lehrer. Es scheinen die kritisch reflektierten, autoritätsbereiten und führungsfähigen Lehrer zu sein, die insgesamt die beste Rezeption erfahren. Unter den sehr partnerschaftlich, zuwendungsorientierten, Nähe, Beziehungsqualität vertrauend betonenden Lehrern scheinen zwei Gruppen zu sein. Solche, die diese Haltung mit Strukturierungsfähigkeiten und Führungsbereitschaften zu verbinden vermögen, und solche, die sich auf die Leidensprozesse der Betonung rein personaler Beziehungskonstellationen eingelassen haben.

Eine weitere wichtige Quelle zur Identifikation sozialhistorischer Veränderungen in der Rezeption von Schule und Lehrern gilt es hier zu berücksichtigen. Es ist einmal mehr die große Jugendstudie „Jugendliche und Erwachsene '85“. Sie wurde zum Thema „Jugend und Schule“ von Aster und Kuckartz (1988) reanalysiert. Ihre Ergebnisse decken sich weitgehend mit dem bereits Erwähnten:

- Die Schule hat heute im Bewußtsein von Heranwachsenden eine große Bedeutung. Sie ist für die Gestaltung der beruflichen Zukunft eine wichtige Quelle von Hoffnungen, aber auch von Enttäuschungen.
- Freude und positive Erlebnisse werden heute insbesondere mit dem informellen Teil des schulischen Erfahrungsraumes verbunden, mit Freunden, Klassengemeinschaften, außerunterrichtlichen Ereignissen. Der fachlich-unterrichtliche Teil von Schule wird dagegen „ . . . eher als wertneutral und affektlos in Kauf genommen“ (Aster und Kuckartz 1988, 210).
- In den Rückerinnerungen von Erwachsenen bzw. von Jugendlichen stehen jeweils anders akzentuierte Probleme im Vordergrund: „ . . . während die Erwachsenen sich vor allem an Prügel, Kriegsjahre, Strafen und ‚bestimmte‘ Lehrer negativ erinnern, stehen bei den Jugendlichen Leistungsdruck, schlechte Noten, Klassenarbeiten und ebenfalls ‚bestimmte‘ Lehrer im Vordergrund“ (Aster und Kuckartz 1988, 210).
- In der Rezeption der Lehrer lassen sich ebenfalls epochale Verschiebungen ausmachen, die die Autoren zusammenfassend so formulieren: „Für die Jugendlichen der 50er Jahre beherrschen die Lehrer die Erinnerungen an die Schule, wobei sowohl die positiven als auch die negativen Assoziationen primär mit Lehrern verknüpft sind. Für die heutigen Jugendlichen ist demgegenüber einmal mehr eine wesentlich stärkere Orientierung an Gleichaltrigen festzustellen. Erfahrungen in diesem Bereich konstituieren das Angenehme von Schule: Bekanntschaften, Freundschaften, die Klassengemeinschaft, Klassenfahrten oder die Pausen. ‚Bestimmte Lehrer‘ werden hingegen auf der Negativseite der schulischen Erfahrungswelt verbucht, als ‚positive‘ Partner spielen sie eine vergleichsweise unbedeutende Rolle, als Vertrauenspersonen kommen sie quasi nicht in Betracht.“ (Aster und Kuckartz 1988, 210).

Wenn wir die Sozialgeschichte der Rezeption von Schule in dieser Weise schildern, dann nehmen wir nur auf einen imaginären „Durchschnittsjugendlichen“ einer Epoche bezug. Vielfältige Differenzierungen, etwa nach Geschlecht, nach Region, nach Schulform oder nach dem jeweiligen Lebensstil wären angebracht. Dann fällt für heute eher die Pluralisierung jugendlicher Lebensformen als deren Einheitlichkeit ins Blickfeld. Besonderes Augenmerk muß dann auf jene Jugendsektoren gelegt werden, die mit den modernen Lebensbedingungen weniger gut fertig werden. Zu jenen zählen u.a. jene,

die im Rahmen der schulischen Möglichkeiten einer produktiven Selbstdarstellung in der Form von Können und Leistung keinen positiven Bezug finden und die deshalb ihre psychische Stabilität über die Demonstration von Schuldistanz suchen. Diese Problematik akzentuiert sich besonders beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz. Die vielen Berichte über Entwicklungen im Problemverhalten von Jugendlichen verweisen darauf, daß gerade die Lebensphase des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz eine kritische Periode ist. Hier beginnt der Einstieg in Alkohol und Nikotin bzw. in härtere Drogen, hier erleben insbesondere Mädchen erstmals Gefährdungen von Frühschwangerschaften, hier entscheidet sich für viele die Einmündung in ein kontinuierliches oder eher diskontinuierliches Berufsleben, hier steigt das Risikoverhalten im Straßenverkehr und damit das Unfallrisiko enorm an, hier beginnen kriminelle Karrieren und unstete Beziehungskarrieren mit dem anderen Geschlecht. Nach unseren Ergebnissen sind diese Risikopfade in der Adoleszenz immer auch mit einer Distanzierung zu schulischen Anforderungen verbunden. Wenn es auch kurzschlüssig wäre zu behaupten, daß die Schule diese Entwicklungen produziert, so ist doch nicht zu übersehen, daß sich an ihr die Probleme manifestieren und kristallisieren. Sie scheint heute in der Regel auch nicht in der Lage zu sein, diese Problemgruppen positiv aufzufangen.

Eine ganz andere Seite der Problematik ist dort angesprochen, wo Leistungsdistanz nicht aus einem Distanzierungsbedürfnis gegenüber einem wenig belohnenden Lebensbereich erwächst, sondern Teil eines allgemeinen „Verfalls“ einer Leistungskultur ist, wie es etwa die große Vergleichsstudie zwischen den amerikanischen Schulen und denen im südostasiatischen Raum zu demonstrieren scheinen. Hier ist mit guten Belegen demonstrierbar, daß westliche Industriestaaten, insbesondere Amerika, in eine schwierige Konkurrenzsituation kommen könnten, insbesondere was die Infrastruktur von Leistungsbereitschaften und intellektuellen Kompetenzen der nachwachsenden Generation betrifft.

### *Pädagogische Antworten auf die neuen Herausforderungen*

Es lassen sich mehrere Reaktionsformen auf die genannten Risikoentwicklungen feststellen, die zur Zeit die Diskussion bestimmen. Die eine wird durch die großen amerikanischen Berichte verkörpert, die auf die Probleme der Infrastruktur an intellektuellen Kompetenzen und Leistungsfähigkeiten verweisen. Ich denke vor allem an die großen Berichte „A Nation at Risk“ (United States Department of Education 1983) und vor allem an die international vergleichenden Studien, die die geringere Leistungsfähigkeit der amerikanischen Kinder im Vergleich zu Japan und China betonen (Stevenson et al. 1986). Die Reaktion bezieht sich hier dann unzweideutig auf die Stärkung der Leistungsfähigkeit, auf die Förderung kognitiver Kompetenzen, auf die Notwendigkeit einer Infrastruktur von Anstrengungsbereitschaften, um im härter werdenden internationalen Konkurrenzkampf zu bestehen. Diese Perspektive, die akzeptiert, daß das Bildungswesen ein Teil des wissenschaftlich-technischen Modernisierungsprozesses ist, gilt es sehr ernst zu nehmen. Sie ist heute mit der Maxime zu versöhnen, daß neue technische Möglichkeiten auch eine neue Moral erfordern, eine Moral, die auch Selbstbeschränkungen, neue soziale Verantwortungen und neue Kontrollformen impliziert. Das Bildungswesen kann aber in modernen Gesellschaften nicht neben den technisch-rationalen Erfordernissen als Oase des „einfachen Lebens“ existieren und gleichzeitig

die Lebensbewältigungskompetenz der neuen Generation förderlich beeinflussen. Sie muß vielmehr in altersgerechter und humaner Form an die modernen Existenzbedingungen und ihre mentalen und psychischen Infrastrukturen heranführen.

Die zweite Reaktionsform wird durch das „Carnegie Council on Adolescent Development (1989) verkörpert. Hier ist umfassender versucht worden, die Risiken des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz zu beschreiben, Risiken im Bereich des Drogenverhaltens, des Risikoverhaltens, der Frühschwangerschaften, der Delinquenz, der zukunftslosen Berufslaufbahnen und der sich in dieser Altersphase anbahnenden un-  
steten sozialen Beziehungen.

Dem umfassenden Ansatz entsprechend wird hier auch versucht, ein Handlungsprogramm zu entwerfen, das an der Gestaltung der Lebensräume des Aufwachsens insgesamt orientiert ist. Dazu zählt auch die Schule, für die weiterreichende Änderungen vorgeschlagen werden. Besonderer Wert wird dabei auf die Schaffung kleiner Gemeinschaften des Lebens und Lernens gelegt, in denen sowohl soziales Zusammenleben als auch sinnvolles Lernen in dichten und kontinuierlichen sozialen Beziehungsmustern erfolgen kann. Mit klarem Blick, daß damit der Schule keine ausschließlich bewahrenden und schützenden Aufgaben zugewiesen werden, wird das ernsthafte, „akademische“ Lernen betont. Die Bildungsaufgabe der Schule wird hier aber wieder erstmals ins Blickfeld genommen. Dabei soll „Erfolg für alle Schüler“ sichergestellt werden, um zu vermeiden, daß viele Schüler sich selber aufgrund mangelnder Erfolgsbilanzen aus dem schulischen und beruflichen Lernprozeß „ausklinken“. Die Wiederentdeckung der Bedeutung der Familie für diese Lebensphase findet sich schließlich auch in diesen Empfehlungen. Ihr muß mehr Hilfe für das Zusammenleben mit Kindern in dieser Altersphase geboten werden. Ohne auf die vielen detaillierten Vorschläge eingehen zu können, ist hier offensichtlich, daß es eines umfassenden Ansatzes bedarf. Wir müssen wieder mehr fragen, welches „vollständige“ Räume des Aufwachsens sind, wir müssen also auch wieder ganzheitlicher denken.

Dazu gehört auch, daß untersucht wird, wie konkretes unterrichtsbezogenes Lernen in ein umfassendes Konzept der Persönlichkeitsentwicklung eingebettet werden kann. Offensichtlich gedeihen gute Schulleistungen nur auf dem „Mutterboden“ eines vertrauensvollen pädagogischen Klimas, und offensichtlich ist konkretes fachliches Lernen kein ausreichendes — wenn auch notwendiges — Fundament für eine produktive persönliche und gemeinschaftliche Lebensbewältigung. Dazu bedarf es vielfältiger sozialer Erfahrungen, die heute nicht mehr selbstverständlich gemacht werden können. Die Denkrichtung sollte also dahin gehen zu analysieren, welches heute typische Ausfallerscheinungen und Defizite des gesellschaftlich gegebenen Erfahrungsraumes sind (z.B. indirekte „Konserven“-Erfahrung über die Medien, Atomisierung der Information, Expertenverschiebung aller sozialer Verantwortung, Hektik und Wechselhaftigkeit in den Aktivitäten), die im Raum der veranstalteten Erziehung — z.B. im Raum der Schule — aufgenommen werden müßten. Wenn man auf die Möglichkeiten der Schule rekurriert, darf allerdings nicht aus den Augen verloren werden, daß diese Institution aufgrund ihrer Verfaßtheit selber Probleme produziert, die sie allerdings auch wieder selber bearbeiten kann. Ihre Aufgabe der Selektion z.B. schafft für Schülergruppen, die nicht so gut bestehen wie sie oder ihre Eltern es erwarten und wünschen, ein erhebliches Problempotential. Die Schule kann sich dadurch gerade der Zuwendung und Akzeptanz jener Gruppen berauben, die der Hilfe durch das Bildungswesen am dringend-



sten bedürften. Auf diese Problematik ist zu achten, um die Möglichkeiten der Schule nicht idealistisch zu überhöhen bzw. um die Reaktanzformen verschiedener Schülergruppen zu verstehen, denen in enttäuschungsanfälliger pädagogischer Haltung die erste Sorge von Lehrern gelten könnte und sollte.

## Literaturangaben

- Allerbeck, K. & Hoag, W.J. (1985). Jugend ohne Zukunft? München: Piper.
- Aster, R. & Kuckartz, U. (1988). Jugend und Schule. Eine Sekundäranalyse schulspezifischer Fragen der Shell Studie „Jugendliche und Erwachsene '85". *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 8. Jg., Heft 3, 200-212.
- Bell, D. (1979). *The Cultural Contradictions of Capitalism*. Second Edition. London: Heinemann.
- Brock, D. & Otto-Brock, E. (1988). Hat sich die Einstellung der Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? *Zeitschrift für Soziologie*, 17. Jg, Heft 6, 436-450.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning Points. Preparing American Youth for the 21st Century*. New York: Carnegie Cooperation.
- Coleman, J. (1987). Families and Schools. In *Educational Researcher*, Vol. 16, No. 6, 32-38.
- Fend, H. & Prester, H.G (1985). Jugend in den 70er und 80er Jahren: Wertwandel, Bewußtseinswandel und potentielle Arbeitslosigkeit. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 1, 43-70.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1989). *Von der Kindheit in die Adoleszenz*. Bern: Huber. Im Druck.
- Hamburg, D.A. & Takanishi, R. (1989). Preparing for Life. The Critical Transition of Adolescence. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 5, 825-827.
- Hurrelmann, K. (1989). *The Social World of Adolescents: A Sociological Perspective*. K. Hurrelmann & U. Engel, (Eds.). *The Social World of Adolescents*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, 3-26.
- Imhof, A. (1988). *Die Lebenszeit. Vom aufgeschobenen Tod und der Kunst des Lebens*. München: Beck.
- Jackson, A.W. & Hornbeck, D.W. (1989). Educating Young Adolescents. Why We Must Restructure Middle Grade Schools. *American Psychologist*. Vol. 44, No. 5, 831-836.
- Klages, H. (1984). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt: Campus.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. 1-29.
- Kohli, M. (1989). Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. D. Brock et al. (Hrsg.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel*. München: DJI-Verlag, 249-278.
- Linney, J.A. & Seidmann, E. (1989). The Future of Schooling. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 2, 336-340.
- Nauck, B. & Özel, S. (1986). Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* VI, 285-312.
- Noelle-Neumann, E. & Piel, E. (1983) (Hrsg.), *Eine Generation später. Bundesrepublik Deutschland 1953-1979*. München: K.G. Saur.
- Reigotzki, E. (1956). *Soziale Verflechtungen in der Bundesrepublik*. Tübingen. J.O B. Mohr (Paul Siebeck).
- Remplein, H. (1965). *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter*. München (13. überarbeitete Auflage).
- Riesman, D., Denney, R., and Glazer, N. (1958). *Die einsame Masse*. Hamburg: Rororo.
- Rokeach, M. & Bali-Rokeach, S.J. (1989). Stability and Change in American Value Priorities, 1968-1981. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 5, 775-784.
- Spranger, E. (1963). *Psychologie des Jugendalters*. 27. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Stevenson, H., Azuma, H. & Hakuta, K. (1986) (Eds.). *Child Development and Education in Japan*. New York: Freeman.
- Torney-Purta, J. (1984). *Political Socialization and Policy: The United States in a Cross-National Context*. H.W. Stevenson & A. E. Siegel (Eds.). *Child Development Research and Social Policy*. Chicago: University of Chicago Press, 471-523. Politische Sozialisation.
- Tromsdorff, G. (Hrsg.). (1988). *Kulturvergleichende Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- United States Department of Education, National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Wissmann, M. & Hauck, R. (1983) (Hrsg.). Jugendprotest im demokratischen Staat. Stuttgart: Edition Weißbrecht.

Youth Affairs Administration Japan (1984) (Ed.). The Japanese Youth in Comparison with the Youth of the World (1984). A summary report of the Third World Youth Survey.

Zinnecker, J. (1987). Jugendkultur 1940-1985. Opladen: Leske und Buderich.